

学生主導の企画・実施による英語集中訓練[†]

－英語教員養成におけるプロジェクト学習型教科専門授業としての可能性－

天沼 実*・渡辺 浩行*・幡山 秀明*・浅野 一郎*・谷 光生*・ハウ エドワード*
宇都宮大学教育学部*

終日を英語のみで生活しながらさまざまな言語学習活動を行う集中訓練は、実用的口頭運用能力や英語でのコミュニケーションへの積極性を養うのに効果的であるばかりでなく、非日常的な環境下での協働経験や自己発見の機会を得ることなどによる、より広い意味での教育的効果も大きい。その企画・実施を自身が参加者でもある学生が担う学生主導型の活動は、とりわけその企画・実施主体である学生自身への多面的な教育的効果が高いと思われるが、大学における正課授業としての実践は報告されていない。本稿では教員養成課程における正課としてのそのような授業実践を報告し、受講者へのアンケート調査をふまえて、教育実習への影響・効果や「学士力」や「社会人基礎力」などとして近年期待されている教育課題などに関わる面での効用、英語教員養成における実用的技能訓練を兼ねたプロジェクト型学習としての可能性などを論じる。

キーワード：大学教育、英語教育、総合学習、プロジェクト型学習、Intensive Training

1. はじめに

本稿は、終日の生活に英語のみの使用を強制する環境下でさまざまな言語学習活動を行う集中型訓練を教員養成課程の授業科目の一つとして導入し、教員の助言・支援下でその企画・準備から実施までを受講学生にゆだねる「学生主導型」運営を試みた3年間の授業実践の研究報告である。以下、この試みの背景や経緯、実践の概要を紹介した後、教員養成一とりわけ教育実習への影響や教員を含めた社会人に求められる資質・態度一に関わる効果について、アンケート調査にもとづき検証し、今後の課題を論じる。

2. 背景・経緯と課題

2.1 実用的運用力の期待と教員養成における対応

ここ数年の学校英語教員養成を巡っては、現行学習指導要領（文部科学省、平成10-11（1998-99）年告示、平成14（2002）年実施）と、その後公表された『英語が使える日本人』育成のための行動計画

（文部科学省、平成15（2003）年）によって学校教育英語の授業手法や教材等におけるコミュニケーション重視が強調され、更に新学習指導要領（文部科学省、平成20-21（2008-09）年告示）で高等学校での授業を原則として英語で行うことが明記されるなど、学校英語教員のより高い実用的（口頭）運用能力育成の必要性につながる動きが矢継ぎ早に進行している。また、新学習指導要領での小学校英語活動の実質的必修化導入にともなって小学校教諭の教職課程に指導法に関する科目を開設すること¹⁾や、各都道府県等において外国語（英語）活動に対応した小学校教諭採用選考を実施すること²⁾が求められているなど、小学校教諭の英語指導力の素養を担保する制度的な整備も図られつつある。このような流れの中にあつてはことさら、専科を担う英語教員の高い実用的運用能力の育成がますます問われてゆくことになる。

その一方で、教育職員免許法および同施行規則による教科に関する科目の単位修得方法などが上述のような動きに応じて見直されるということではなく、英語教員の実用的運用能力の養成は大学や教員養成学部・課程、専攻等、各レベルでのカリキュラム改革や各授業の工夫にゆだねられているのが実情である。筆者の勤務する宇都宮大学教育学部においても、

[†] Minoru AMANUMA*, Hiroyuki WATANABE*, Hideaki HATAYAMA*, Ichiro ASANO*, Mitsuo TANI*, and Edward HOWE*: Student-Organized Intensive Training Course of English: Its Possibilities as a Project-Based Learning Specialty Course in English Teacher Training.

* Faculty of Education, Utsunomiya University

中・高一種免許取得の教科専門科目所要単位は免許法に準じて英語学、英米文学、英語コミュニケーション、異文化理解の各分野の科目を1単位以上計20単位としている。その中でのカリキュラム上の工夫らしきものといえば、英語学、英米文学、英語コミュニケーションの3分野の科目を英語運用力の実技訓練的要素を持つ特定の演習科目に位置づけ、授業時間にして年間60時間（いわゆる通年）をあてることによって学習量を担保していることぐらいである。

更なる教科専門学習には免許法指定を超えた専攻の専門科目により対応するしかないが、大学・学部カリキュラム改革による卒業所要単位数の減や小学校免許取得への対応などから、開講できる単位数・科目種類と履修実績の両面で非常に手薄な実態になっている。例えば、2年次以降、英語コミュニケーションに該当する科目を含めた専門科目群に割り当てることができる所要単位は現状では4単位ほどしかなく、2年次以降の授業科目による継続的な英語運用力訓練指導に課題を抱えている。今般の教員養成・免許制度改革の教職指導重視の動向³⁾から、教科専門指導はますます限られた配分資源の下での更なる工夫・改善を求められることになるのは必至であり、カリキュラム上の更なる工夫や新しいタイプの授業科目の開発の必要性に迫られていると言えるであろう。

2.2 大学教育に対する多面的な実践力育成の期待

近年、「学力」⁴⁾や「社会人基礎力」⁵⁾等の名称の下に大学教育に取り組みを期待される教育的課題が論じられている。これらは当然、教員養成大学や学部・課程においても大きな課題であり、これに関わる全組織的な取り組みは一般的には今般の教員養成・免許制度改革への対応を通して進められ、中核的な科目となる「教職実践演習」の諸目標⁶⁾に見られるような学校におけるさまざまな今日の問題に対処するための教職の資質育成を達成することによって果たされることになる。そのような中で、教育実習の位置づけはより重要な意味を持つことになるが、そもそも教育実習を意義あるものにするためには、必要な技能に加え、「学力」や「社会人基礎力」の唱えるような他者との協調や協働、主体性、責任感などの態度や素養、志向などが十分に学生に備わっていなければならないという矛盾をはらんだ問題がある。従来そのような態度等はいわば学生個人の

素養・志向と学校生活、社会生活、教職課程科目の履修などの複合により自然に身につけているものとみなされてきたと思われるが、今日では大学教育によって意識的に涵養・育成しなければならないものとして課題になっていると言ってよい。教育実習や教職実践演習以外の教職課程関連科目における効果的な取り組みを模索することは検討の価値ある課題である。

2.3 授業改革・改善取り組みの経緯と関連

この間、宇都宮大学教育学部では教員養成GP（平成17～18年度）⁷⁾が採択されたのを機に、その主眼の一つである教科等専門科目の授業改革・基盤整備による基礎学力の向上に関わる取り組みを継続している。⁸⁾具体的には、近年の新入学生の教科等専門科目に関わる基礎学力の実情把握と授業内容・方法の改善への展開をはかるもので、教科指導力の基盤となる十分な学力や技能の習得をはかるための基礎調査・研究である。このような取り組みをさらに意義深いものとするためにも、各教科専門科目の授業内容・方法の工夫や改善を継続するだけでなく、教科専門さらには専攻専門を含めた科目体系の要所々々において教科教育科目や教育実践科目への連関をよくはかった指導内容を授業科目として配置するなどして、専門知識・技能がよりよい教育実践活動へと統合するよう工夫することが必要あるいは有効であろう。

2.4 学生による自主的活動の経緯

終日英語のみで生活しながらさまざまな言語学習活動を行う集中訓練（intensive training course：以下、ITC）は期間と活動の種類を限定した一種のイマージョン（没入型）教育と言ってよい。日常生活での英語使用の必要がない日本社会においては有効な訓練方法であり、授業科目として既に多くの大学で実施されている。宇都宮大学においても、成績優秀者や強い意欲を持つ希望者を主対象に共通教育関係科目や一部の学部専門教育科目中の選択科目として開設されている合宿型の科目がある。宿泊を伴わないのであれば、例えば東京学芸大学に授業科目としての実施例がある。いずれもプログラム構成や言語活動の内容・教材等の事前準備、実地の演習活動など過程のすべてが担当する教員の主導により遂行される、教員主導型のプログラムである。

これに対し、学生（学習者）がプログラムの企画から実施までの全過程を主導する、学生（学習者）

主導型もあり、課外の自主的活動に限られるものの、そのような ITC を活発に実施している例が東京学芸大学や武蔵大学、埼玉大学などの学生任意団体の活動に見られる。

宇都宮大学においても、教育学部学校教育教員養成課程英語教育専攻の学生有志数名が 10 年ほど前に教員の勧めに応じて一般参加者としてこれらの他大学の学生による ITC を経験し、それを機に大学を超えた学生間の連携・協力の関係が生まれた。やがてその影響の下で英語教育専攻学生を中心に学生有志が寄り合い、独自の ITC を企画・実施するようになった。合宿ではない一日単位の活動で、断続的ではあるものの、他学部生や大学院生も加わって、年に 2、3 回、1 日ないし 2 日間の ITC を行う活動実績を現在まで重ねており、筆者も企画内容や実施方法への助言、機材面での支援等に関わってきている。英語教育専攻学生の間では、このような活動の意義理解が直接・間接の経験として引き継がれるようになった。

以上のような状況や経過を踏まえて、次節以降に展開する目論みを実践し、その効果を検証する機運となったわけである。

3. 目論み

ITC は、教員、学生のどちらの主導であれ、実用的口頭運用能力や英語でのコミュニケーションへの積極性を養うのに効果的であるばかりでなく、非日常的な環境下での共同作業経験や自己発見の機会を得ることなどによる、より広い意味での教育的効果も高く、英語実技訓練の上級科目として実施する意味は大きい。

学生主導型については、授業科目としての実践例は寡聞にして知りえていないが、とりわけ企画・実施主体の学生自身が言語学習活動の計画・遂行や教材・教具の開発・考案などを通して現実の教育実践を経験できるだけでなく、分掌業務の責任や議論を踏まえた協働作業などを経験することによって「社会人基礎力」的な面での高い教育効果を得られることも期待できる。

大学教育にも近年導入の盛んなプロジェクト型学習には多様な姿がありえるが、一般的には、(1) 数週間以上の長期にわたって (2) 学習者主体の活動が中心となり、(3) 指導者（教員）は助言者・支援者として全体を見つづ補助者の役割をはたす、とい

う学習者中心の授業形態をとる。活動の種類や内容の趣旨やねらいなどとしては、(4)（身近で）現実的な課題の発見・設定、(5) 解決策・企画等の考案、(6) 調査・研究、(7) 解決策、企画等の発表又は実施、(8) 学際的、複合的な知識・技能の運用、(9) 省察・議論、(10) 協働、(11) 新たな主体的学習方法の発見・習得などが十分条件的な要素として含まれると言えるであろう。学生主導型 ITC は形態的にも内容的にもこのような要素を多分に含んでいると考えられ、授業科目として実施する方法を確立し、履修動機を与えることができれば、実用的な口頭運用能力をはじめとする教科専門力の向上とあわせて、英語教員としての総合的な教職能力の向上を狙うプロジェクト型学習として効果の高いものになる可能性がある。

4. 教職課程授業科目としての実践概要

4.1 「総合演習」としての導入

以上の見通しの下、学校教育教員養成課程の共通必修科目である「総合演習（2 単位）」の英語教育専攻提供企画として 2007（平成 19）年度に学生主導型 ITC を試行的に導入した。以後 2009（平成 21）年度まで 3 カ年にわたる実践を続けている。

「総合演習」の趣旨は、現学習指導要領下の「総合的な学習の時間」で行われる体験型学習や課題発見・解決型学習、プロジェクト型学習などの学習活動について自ら学習者として経験しながら内容や方法論の学習と省察を重ね、理解を深めることにあり、学生主導型 ITC で期待できる成果と合致している。履修時期は 3 年次前期で、9 月に控えた附属学校園での教育実習（本実習）への直接的な連関をはかる時期としてもちょうど良い。

4.2 授業の概要

対象は英語教育専攻の学生が中心であるが、英語免許取得希望者等、相応の英語力があれば他専攻等の学生も受講可能であり、人数としては専攻定員前後の 7～10 名程度を想定している。（この専攻規模の小ささがこの目論みにとってはむしろ好条件である。）受講者は企画・実施チーム（teaching assistants と呼ぶ。以下、TA）として全体 15 週中の第 12～14 週頃に 1 日又は 2 日間の ITC を実施することと、目標設定、企画・準備から実施、振り返りに至るまでの全過程に関するレポートの共同作成・提出を目標成果物として取り組む。

ITC実施当日の参加者は英語教育専攻の1年生を中心としており、本学の専攻等ごとに開講される1年次前期必修の「初期セミナー」の一部としてこのITCへの参加を位置づけてある。そのほかにも希望者がいれば、全体で30名程度を上限とし、同専攻低学年を優先して参加者を募る。これには、3年生になるまでに参加者としての経験を踏ませ、やがて企画・実施者としてITCに臨むための意義理解と動機付けをはかるというねらいがある。2009年度のTAとなった3年生はこの1年次の経験がある初代の学生になる。

4.3 進め方と教員の役割

週一回90分の定時授業としては、毎回それまでの間に調査・準備したことをもとに議論し、企画決定と実施準備を進める。この準備スケジュール自体も学生が主体的に決定・進行する。担当教員は交替で同席して必要に応じた助言や支援、批評をおこない、それ以外にも随時相談に応じる。e-Learning(後述)を活用した時間外の論評や支援も行う。ITC実施自体に多くの時間をとり、時間外の準備や試行などの負担も大きいと、学生と教員の判断により毎時の作業は適宜短縮・省略などして柔軟に対処してよいこととした。途中1、2回経過報告発表の機会を設け、進行具合と内容について受講者と教員共同での点検と理解をはかった。

ITC実施当日には母語話者教員1名を含む複数の教員が同伴し、非日常的な状況下の不測の事態に備えつつ、映像等による活動の記録とプログラム進行の補助にあたった。

ITC終了後は数日以内に印象や自己評価、反省材料などを報告・提出させ、直後の授業時に映像記録等とあわせて用いつつ振り返りを行った。これらの後、最終成果物として企画・実施報告書の共同作成と提出を課した。

5. e-Learning (Moodle) の活用

この授業科目の遂行にはe-Learningを活用した。当初の2年度は、フォーラムによる教員からの指示・連絡、授業時間外の受講者間の情報・意見交換、資料の掲示・共有、課題の書き込みや提出などの一般的な用途を中心とし、受講者が毎週交代で議事録をつけ、皆が確認、コメントする程度の応用であった。2009年度は、受講者一人ひとりにフォーラムを与え、それぞれに毎週の進行の記録と所感を記入さ

せるブログとある種のポートフォリオを兼ねた応用を加えた。グループ分けしたフォーラムではなく、各自一つのフォーラムであるので、受講者は自分の書き込みを常に一覧して振り返ることができるということもお互いの書き込みを閲覧しコメントするピアレビューを行うこともできる。振り返り、省察、自らの課題の発見と改善への取り組みなどのための資料の蓄積と受講終了後の継続的な自己理解や自己開発への活用をねらいとしたものである。

6. 各年度のITCの概要

6.1 受講・参加者数

受講者と参加者の内訳は下表のとおりである。

年度	受講者 (TA)	参加者学生		計
		英語教育専攻 1年生	その他	
2007	9	10	9	28
2008	7	9	15	31
2009	13*	8	8	29*

*大学院生1名を含む

【表1】受講者及び参加者数

6.2 日時、会場等

いずれの年度においても、7月第2又は第3週の連休初日に当たる土曜日を実施日とし、概ね9:00～17:00の間、プログラムを実施した。場所は大学の一教室棟の8つほどの小・中教室を2フロアにわたって占有的に使用し、部外者との接触を避ける。時間中は日本語の使用と止むを得ない場合以外の外出は禁止である。必要な機材や備品、消耗品等はTAである受講者の求めに応じて教員が準備した。

6.3 プログラム・学習活動

TAが考案し実施した当日のプログラムに含まれる言語学習活動(セッション)とその配列は表2のとおりである。各セッションはおおむね60～90分の単位で行われる。(各セッションの名称はTAによる命名である。)

年度	2007・2008	2009
セッション	Icebreaker Song Transcription Writing Loudspeaker Games	Morning Song Transcription Persona Loudspeaker Dream

【表2】セッションの種類と配列

各セッションについて内容を略述しておく。

Icebreaker / Morning: いずれも導入として行うウォーミングアップであり、運動を伴う言語ゲームや小グループに分かれての自己紹介、TAの誘導

(elicitation) やゲーム方式による会話 (mini-conversation) などを行う。

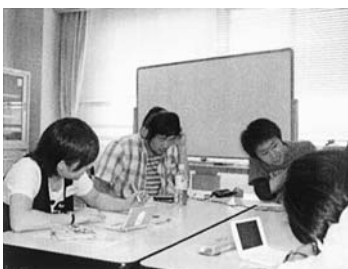


Mini-conversation 中の風景 (2009 年度 ITC より)

Song Transcription : 小グループに分かれ、英語の歌詞を協力して書き取る作業をとおしてディスカッションを行い、あわせて英語表現や詞の構造などを学ぶ。

Writing / Persona : 話を創作したり自己の内面や考えについて書くなどの作業をグループで協力したり、ピアレビューをしたりするなどの形を交えて行い、書くことと話すことを結びつけ、あわせて文法への意識を啓発する。

Loudspeaker : 小グループに分かれ、1 名がシャドーイング (ヘッドフォン音声の同時再生) をおこない、他のメンバーはそれを書き取る。これを交替で繰り返し、ディスカッションにより協力しながら、音声内容を再現する。



Loudspeaker 中の風景 (2009 年度 ITC より)

Games / Dream : いずれも言語ゲームの組み合わせを手段とした活動であるが、ルールや小道具などを TA が独自に作り準備したものが主である。



Games 中の風景 (2009 年度 ITC より)

以上の活動のほとんどは参加者を数名のグループに分けて行われ、TA は世話人 (facilitator) としてグループを分掌し、参加者の様子を見守りながらセッションの進行をつかさどる。

以上が授業科目として実践した学生主導型 ITC の概要である。以下では、事後のアンケート調査によるこの実践の意義や効果などを検証する。

7. 意義・効果の検証

7.1 「学生による授業評価」より

宇都宮大学ではすべての開講授業科目を対象として授業期間の最後に「学生による授業評価」を実施している。教育学部では教員の資質や教職意識に関する次のような独自の質問項目を盛り込んでいる。

イ. この授業は教員になる為の資質向上に役立った

ロ. 授業担当者の考え方はあなたが教員になった場合の参考となった

ハ. この授業で教育するという事の大切さが理解できた
以下、表 3～表 6 は当授業におけるこれらの質問への回答概要と評価の分布及び平均である。(評語：5＝あてはまる、4＝ややあてはまる、3＝どちらともいえない、2＝ややあてはまらない、1＝あてはまらない)

年度	履修者数	有効回答数	有効回答率
2007	9	8	88.9%
2008	7	6	85.7%
2009	13	10	76.9%
計	29	24	82.8%

【表 3】「学生による授業評価」回答概要

年度	回答分布 (%)					平均
	5	4	3	2	1	
2007	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5
2008	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5
2009	60.0	30.0	10.0	0.0	0.0	4.5
3 ヶ年通算	86.67	10.0	3.33	0.0	0.0	4.83

【表 4】質問イに対する回答分布及び評価平均

年度	回答分布 (%)					平均
	5	4	3	2	1	
2007	87.5	12.5	0.0	0.0	0.0	4.88
2008	83.3	0.0	16.7	0.0	0.0	4.67
2009	60.0	20.0	20.0	0.0	0.0	4.4
3 ヶ年通算	76.93	10.83	12.23	0.0	0.0	4.65

【表 5】質問ロに対する回答分布及び評価平均

年度	回答分布 (%)					平均
	5	4	3	2	1	
2007	75.0	12.5	12.5	0.0	0.0	4.63
2008	83.3	0.0	16.7	0.0	0.0	4.67
2009	60.0	40.0	0.0	0.0	0.0	4.6
3ヵ年通算	72.77	17.5	9.73	0.0	0.0	4.63

【表6】質問へに対する回答分布及び評価平均

受講者数すなわち有効回答数が小さいため、わずかな要因で年度間の値の差が生じると思われるものの、総じてこれらの質問への回答の9割が5段階の5～4に集中しており、教職課程科目としての意義は高く評価されていることがわかる。

7.2 教育実習後のアンケートより

3ヵ年の受講者全員を対象に、教育実習の経験を踏まえたアンケートを行った。調査・回収は2010年3月中に行い、対象者には卒業生や留学中の者が含まれるため、質問・回答用紙とメールを用いた。したがって記名式である。質問項目は以下のとおり。回答は同じ5段階だが、評語は表現をやや変えてある。(選択肢番号の掲載は省略。)

【1】受講年度 (一つ選んでください。) :

1. 平成19年度 2. 平成20年度 3. 平成21年度

【2】以下の質問について該当する番号を選んでください。

(5: あてはまる 4: ややあてはまる 3: どちらともいえない 2: あまりあてはまらない 1: あてはまらない)

問1 このコースを通して自分の英語力の当時の現状を自覚することができた。

問2 このコースを通して次の英語力を伸ばすことができた。

(a) 読む力 (b) 書く力 (c) 話す力 (d) 聴く力

問3 このコースを通して新たな英語の学び方を発見することができた。

問4 このコースを通して英語 (外国語) を学ぶ魅力や楽しさを体感した。

問5 このコースを通して英語の高い運用力を身に付けることの大変さを実感した。

問6 このコースをやり遂げて、教育実習への自信が持てた、または不安が和らいだ。

問7 このコースでの経験は教育実習での実践の役に立った。

5 (→問8以下へ) 4 (→問8以下へ) 3 (→問9以下へ)

2 (→問9以下へ) 1 (→問9以下へ)

問8 このコースでの経験は以下の点で教育実習での実践に役に立った。

8-1 授業の構成や内容を計画すること

8-2 教科書の素材や文法・語彙などの教材を分析・研究すること

8-3 視聴覚機器や補助教具などを適確・効果的に使うこと

8-4 授業中の英語による口頭指示を適確・効果的に行うこと

8-5 声の出し方、表情、アイコンタクト、ジェスチャーなど、授業中の振る舞い方の工夫

8-6 教師・学習支援者の立場から生徒・学習者の状況を理解したり想像したりすること

8-7 (授業に限らず) 実習全体を通した責任感や自己管

理の意識

問9 このコースをやり遂げて、教職への志向や自信がそれ以前より強まった。

問10 このコースを通して、次のようなことについて意義を理解したり実践したりすることができた。

10-1 自ら企画・提案し実行すること

10-2 よりよい結果のために考え抜くこと

10-3 他者と議論し協力して働くこと

問11 e-Learning (Moodle) の利用 (書き込み) によって、

11-1 受講者間の相互理解や意見調整をはかることができた。

11-2 コースの取り組みへの自発性や積極性、責任感などの維持・向上ができた。

11-3 自己理解や内省を深めるための材料を得ることができた。

問12 以上各問の枝間以外の答えや、その他の意見、感想など、ご自由にお書きください。

回答概要は以下、表7及び表8のとおりである。

(2009年度回答者中の大学院生1名は当科目受講中に教育実習を行っている。)

受講年度	受講者数	回答者数	回収率
2007	9	6	66.7%
2008	7	7	100%
2009	13*	11*	84.6%*
計	29	24	82.8%

*大学院生1名を含む

【表7】教育実習後アンケート回答概要

質問番号	回答分布 (%)					平均	有効回答数	無効回答数
	5	4	3	2	1			
1	79.2	12.5	8.3	0.0	0.0	4.7	24	0
2-(a)	0.0	29.2	62.5	8.3	0.0	3.2	24	0
2-(b)	4.2	41.7	45.8	8.3	0.0	3.4	24	0
2-(c)	66.7	29.2	0.0	0.0	4.2	4.5	24	0
2-(d)	45.8	29.2	20.8	0.0	4.2	4.1	24	0
3	41.7	33.3	16.7	8.3	0.0	4.1	24	0
4	83.3	8.3	4.2	4.2	0.0	4.7	24	0
5	75.0	20.8	4.2	0.0	0.0	4.7	24	0
6	16.7	58.3	8.3	8.3	8.3	3.7	24	0
7	62.5	16.7	8.3	8.3	4.2	4.3	24	0
8-1	31.6	36.8	26.3	5.3	0.0	3.9	19	0
8-2	21.1	26.3	26.3	26.3	0.0	3.4	19	0
8-3	42.1	47.4	10.5	0.0	0.0	4.3	19	0
8-4	78.9	15.8	5.3	0.0	0.0	4.7	19	0
8-5	63.2	31.6	5.3	0.0	0.0	4.6	19	0
8-6	42.1	42.1	10.5	5.3	0.0	4.2	19	0
8-7	73.3	21.1	5.3	0.0	0.0	4.7	19	0
9	25.0	29.2	25.0	8.3	12.5	3.5	24	0
10-1	52.2	39.1	8.7	0.0	0.0	4.4	23	1
10-2	65.2	17.4	17.4	0.0	0.0	4.5	23	1
10-3	82.6	13.0	4.3	0.0	0.0	4.8	23	1
11-1	45.8	41.7	12.5	0.0	0.0	4.3	24	0
11-2	41.7	50.0	4.2	4.2	0.0	4.3	24	0
11-3	37.5	41.7	20.8	0.0	0.0	4.2	24	0

【表8】教育実習後アンケート回答分布及び評価平均 (総表)

7.3 回答の分析

・問1～問5

英語学習の課題や動機付け、新たな学び方への気付きに関わる質問である。問1の自己の英語力の自觉については平均で4.7ポイントと非常に高い。教育活動を主導する立場で強制的に英語の実践的使用を迫られる状況下で得られる高い効果の一つである。問5についても同様の解釈ができるであろう。自由記述(問12)には次のような回答も見られる。

「これまで英語科 ITC に参加者として携わった時以上に、今回企画者として携わった際に自分の英語力不足を痛感した。」(2009 年度受講)

問3～4については分布がやや広がっている。問3についての評価の低い回答者2名のうち1名は留学経験があり、かつ課外の ITC に積極的に関わってきた学生である。自由記述からは ITC とその参加者に高い期待を寄せていることがうかがえる。授業として強制される ITC に自主活動との何らかの大きな質の差を感じたのかもしれない。もう1名は卒業生であるが、これもまた向学心と教職志向が強かった学生で、卒業後は教職についている者であり、同様の想像ができる。これら以外は大半が5～4の回答をしており、英語学習の方法や動機に新たな気付きを得た学生が多かったことを示していると言える。

・問6～問9

教育実習に必要な技能や資質・態度及び教職への志向に関する効果・影響を問う質問である。問6には7割以上が効果があったと回答している。そうではない24.9%、特に2と1を回答した16.6%のうち1名は先ほどの問3の評価が低かった学生である。もう1名は卒業した留学生であり、日本での教育実習への不安には他の学生とはかなり異質なものがあったことは想像に難くない。教育実習への実際的な効用があったかどうか(問7)については、ほぼ8割が肯定し、特に実際の授業での機器・教具の扱い方(8-3)や英語の使用(8-4)、授業中の生徒の前での振舞い方(8-5)、生徒・学習者理解(8-6)、責任感や自己管理意識(8-7)など、教室での実践活動や教師・社会人としてのモラルなどの面でTAとしてのITCの経験が役に立ったことを肯定している。8-6に関わる自由記述として次のような回答があった。

「今まで「教育者」の立場として他者と関わり合う機会がなく、自分にはそういった精神や考え方が欠落していたので、英語科 ITC はその鍛錬の場として大変役に立

った。(受動的に)参加する場合と積極的に携わる場合では、これほどまでに気付きの質が違うのかと思った。」

(2009 年度受講)

「実施する立場にありながら学習者でもあり得るのが ITC であり、だからこそ多角的な学びが出来ました。」

(2009 年度受講)

授業計画(8-1)や教材研究(8-2)ではやや低く、特に8-2では半数近くが関連を感じ取れないという回答であり、課題を残している。

問9では受講後に教職志向が高まったと答えた者は6割を切り、平均ポイントは3.6となっている。問6を低く評価した回答者がこれについても低く評価しており、3(どちらともいえない)と回答した25.0%(6名)の中には実際には英語教員を強く志望している者や既に教職についている卒業生などが半数以上含まれている。そもそも教職志向が強い学生にとってはとりわけこの授業が志向を高める契機になったというわけではないということかもしれない。

・問10

学士課程卒業者に共通して求められる資質や態度に関わる質問である。いずれの項目についても平均4.5ポイントを超え、9割前後が肯定し、大半が「かなりあてはまる」と回答している。平均点が4.8と最も高い10-3については、自由記述においても多く触れられている。

「私がこのコースを受講して、一番心に残ったことは、仲間と何かをやり遂げる充実感です。自分一人でもできると考えていたことが、実はそうではないことに気付きました。この気付きは、今、学校という組織の一員として働く自分にとって、とてもよい経験となりました。」(2007 年度受講)

「このコースで学べた一番大きなことは、協力する大切さだと思います。自分たちにとって、クラスメート全体で協力して何かを成し遂げるのは初めてのことであったので、最初は衝突ばかりでしたが、徐々に助け合いが生まれ、そのまま良い人間関係で実習に向かえました。」(2009 年度受講)

「ITCの良いところは、よりよい教育的活動のためにチームで協力し合うことだと思います。」(2009 年度受講)

・問11

e-Learning 活用の意義についての理解を尋ねている。項目すべてにわたり概ね肯定しているが、11-2と11-3では回答がやや分散する。特に当初の中心的

なねらいとしていた 11-3 については3と答えた者が少なくない。ちなみに 11-3 についてブログ兼ポートフォリオ的に活用した 2009 年度とそれ以前を比べてみると表 9 のようになり、2009 年度のほうが評価平均値が下がっている。

受講年度	5	4	3	2	1	平均
2009	27.3	36.3	36.3	0.0	0.0	3.9
2007・2008	46.1	46.1	0.76	0.0	0.0	4.4

【表 9】問 11-3：2009 年度と 2008 年度以前の比較

2009 年度受講者の実際の書き込みを見てみると、単なる記録や反射的な感想にとどまらず深く考え緻密な書き込みをしているものは4または5と回答している傾向は読み取れるが、3の回答者が比較的多い要因は定かではない。継続的な書き込みを課題として強制したがために、意義を感じ取れないままにメモ程度として向き合ってきた受講者が少なくないのかもしれない。より有効な活用のためには何らかの補足的な指導を必要としていることを示していると言えそうである。

8. まとめと今後の課題

ここまで、正課授業としての学生指導型 ITC の導入・実践を論じ、アンケート調査から、実用技能訓練としての有効性だけでなく、教育実習や社会から育成を期待される資質・態度に関しても効果があることを示した。プロジェクト型学習の要素を備えており、教科専門力と主体性や協調性、課題設定・解決力、企画・実行力などを複合的に養成する有効な授業形態として大きな発展の可能性はある。

いくつかの項目、例えば問 11、に関してはさらなる工夫の余地が示されている。今後の取り組みでは、アンケート項目の観点を受講の意義として明確に理解し自覚したうえで取り組みを進めるような方向付けが必要かもしれない。また、今回の調査は主観的な意識を問うたもので、「効果があった」、「向上につながった」との回答が多かった項目について実際本当に向上がみられるかどうかは別の検証によらなければならない。このような授業の経験前後でどのような変容が生じるのか、客観的に把握し、分析・検証する方法を考える必要がある。

注

- 1) 文部科学省、平成 21 年 1 月 14 日付け初教職第 24 号、教職員課長通知
- 2) 文部科学省、平成 20 年 12 月 24 日付け初教職第 22 号、教職員課長通知
- 3) 文部科学省・中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」平成 18 年 7 月 11 日
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm)
- 4) 文部科学省・中央教育審議会「学士課程教育の構築へ向けて（答申）」平成 20 年 12 月 24 日
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)
- 5) 経済産業省『「社会人基礎力に関する研究会」中間取りまとめ』平成 18 年 1 月 20 日
(<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/torimatome.htm>)
- 6) 注 3 に同じ。
- 7) 『授業改革と地域連携の相乗的な質的向上施策』文部科学省「資質の高い教員養成推進プログラム（教員養成 GP）」報告書、2007 年、宇都宮大学教育学部
- 8) 「教育学部 2007 年度入学生の理解度調査と授業改善への展開方法の研究」平成 19 年度教育改革・改善支援経費実施報告書、山田洋一（研究代表）、2008 年、宇都宮大学
「教育学部 2008 年度入学生の理解度調査と授業改善への展開」平成 20 年度教育改革・改善支援経費実施報告書、山田洋一（研究代表）、2009 年 宇都宮大学
「教育学部 2009 年度入学生の理解度調査と授業改善への展開について」平成 21 年度教育改革・改善支援経費実施報告書、山田洋一（研究代表）、2010 年、宇都宮大学